

Metody aktywizujące w edukacji zdrowotnej

Wiedza o tym, że skuteczność uczenia zależy w dużej mierze od zastosowanej metody wydaje się wciąż niedostatecznie eksplorowana i wykorzystywana w praktyce szkolnej. Tradycyjne, frontalne nauczanie polega na zapoznawaniu się uczniów z szeregiem reguł, zasad, faktów, teorii, definicji i w zasadzie jej podstawą jest aktywność nauczyciela przy niewielkiej aktywności własnej słuchaczy. W edukacji zdrowotnej często stosowane są: prelekcja, pogadanka, prezentacja filmu. To zdecydowanie nie wystarcza, by prowadzić uczniów do pojmowania zdrowia i ciała w kategoriach aksjologicznych – jako wartości i zasobu, do doskonalenia własnego zdrowia i tworzenia wzorców zachowań prozdrowotnych, do działań na rzecz tworzenia zdrowego środowiska życia, nauki i pracy. W nowoczesnej edukacji zdrowotnej – jak pisze Barbara Woynarowska – korzysta się z metod aktywnych i uczenia się przez doświadczenie¹. Mając świadomość tego, że – jak wskazuje piramida zapamiętywania (uczenia się) – słuchacze wykładu zapamiętują z niego jedynie 5% przekazywanych wiadomości, korzystający z tekstu – 10%, z technik audiowizualnych – 20%, a uczący się w działaniu – 70% podejmowanych treści², konkluzja może być prosta – nauczanie i uczenie się zależy od stosowania metod aktywnych.

Znamienne słowa wypowiedziane przez Galileusza: „Ty nie możesz nikogo niczego nauczyć, możesz pomóc mu samodzielnie to odkryć” uświadamiają nam rolę doświadczenia w procesie budowania zmian w uczniu. Przywoływana często koncepcja uczenia się przez doświadczenie zakłada, że to, czego i w jaki sposób człowiek się uczy, powinno znajdować odzwierciedlenie w jego doświadczeniach, potrzebach i motywacjach. Doświadczeniu zawsze towarzyszą emocje, nasz osobisty stosunek do danego zagadnienia, to coś odczuwalnego, własnego. Doświadczenia nie można nikomu przekazać, można o tym powiadomić jedynie drugiego człowieka.

Cykl uczenia się przez doświadczenie autorstwa D.A. Kolbe'a³ zakłada cztery etapy:

- a) doświadczenie – w którym uczący się, wykonując zadanie, odwołują się do własnej wiedzy, doświadczeń i przeżyć⁴;
- b) refleksja i dyskusja – autorefleksja oraz wymiana opinii prowadzona w ramach pracy grupowej;

¹ B. Woynarowska (red.), *Zdrowie i szkoła*, Warszawa 2000, PZWL, s. 437.

² Ibidem, s. 436.

³ Ibidem, s. 437–438.

⁴ Zob. T. Tiller, *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, Chorzów 1999, BTiW MENTOR, s. 15–20.

c) pogłębianie, porządkowanie lub korekta wiedzy – dzięki wykładom i studiowaniu literatury,

d) własne eksperymentowanie – próba przeniesienia zdobytej wiedzy i umiejętności do codziennego życia, co implikuje nowe potrzeby i problemy, a zatem skłania do rozpoczynania cyklu uczenia się od początku.

Cykl uczenia się przez doświadczenie wskazuje zatem na potrzebę edukacji permanentnej, trwającej przez całe życie człowieka, a nie odnoszonej jedynie wąsko do rzeczywistości szkolnej, ucznia czy nauczyciela.

Wprowadzanie nowej wiedzy na zasadzie działania ma swoje uzasadnienie dydaktyczne, psychologiczne, społeczne i fizjologiczne⁵. Wiedza zdobywana przez działanie przyswajana jest o wiele dokładniej. Stając się wiedzą operatywną, znajduje zastosowanie w działaniu tego, kto ją opanował.

Metoda warsztatowa w nauczaniu

Metodą, która aktywizuje uczestników, angażując ich emocjonalnie oraz intelektualnie poprzez odwoływanie się do dotychczasowego doświadczenia i wiedzy, jest niewątpliwie metoda warsztatowa. Nieodłączne przy planowaniu i realizacji zajęć warsztatowych cztery etapy cyklu uczenia się przez doświadczanie w dużej mierze zwiększają jego skuteczność.

U źródeł powstania metody warsztatowej leży wiele założeń dotyczących: potencjalnych możliwości człowieka związanych z twórczością, efektywnością pracy w grupie, a także skutecznością uczenia się przez przeżywanie. Metoda warsztatowa sięga do psychologii i pedagogiki, korzystając z neobehawioryzmu, koncepcji poznawczych i psychologii humanistycznej, a szczególnie poznawczych i procesualnych teorii uczenia się i pamięci, które wywarły duży wpływ na dydaktykę⁶.

Zajęcia warsztatowe, traktowane jako jedna z metod uczenia się w grupie czy uczenia się we współpracy, mają na celu doskonalenie warsztatu pracy, np. nauczyciela, i nie należy utożsamiać ich z psychoterapią czy psychoedukacją oraz oczekiwać od nich, że poprawią indywidualne funkcjonowanie jednostki, jakkolwiek pośrednio takie rezultaty są również uzyskiwane. Zresztą sprawa jest dyskusyjna. Liderom nie wolno prowadzić psychoterapii na zajęciach szkoleniowych, ponieważ uczestnicy nie zgłaszają się na warsztaty po to, aby rozwiązywać ich problemy osobiste. Z drugiej strony, niektórzy uważają prowadzenie zajęć grupowych wręcz za odrębną profesję i oczekują od prowadzących-trenerów wysokich kompetencji potwierdzonych odpowiednimi certyfikatami PTP, Gestalt czy innymi⁷.

Terminem „metoda warsztatowa” czy „warsztaty” określa się kilkugodzinne sekwencje zajęć (mogące trwać kilka dni), prowadzone z wykorzystaniem aktywizują-

⁵ T.W. Nowacki, *Aktywizujące metody w kształceniu*, Warszawa 1999, Wydawnictwa CODN, s. 10.

⁶ M. Chrzanowska i in., *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, Warszawa 1996, Interart, s. 32, 35.

⁷ Por. A. Okońska-Walkowicz, *Uczenie się we współpracy – teoria i praktyka* [w:] D. Skulicz (red.), *Dydaktyka akademicka I. W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Kraków 2004, Wydawnictwo UJ, s. 171 oraz cytowany za autorką M. Grondas, *Warsztat Umiejętności Wychowawczych*.

cych metod nauczania, pełne pracy w małych grupach i sytuacji uczenia się we współpracy. Uczestnicy warsztatów pracują ze sobą cały czas w tym samym składzie, co pozwala na określoną dynamikę rozwoju grupowego. Warunkiem formalnym prowadzenia warsztatu jest liczebność grupy – nie mniejsza niż 12 osób i nie większa niż 20. Niedopuszczalną – z punktu widzenia procesu grupowego – jest sytuacja, aby w trakcie warsztatów dochodzili do grupy nowi uczestnicy bądź ktoś kogoś zastępował. Czas trwania warsztatu nie jest natomiast bliżej precyzowany, chociaż zaleca się, aby warsztat niebędący elementem cyklu trwał nie krócej niż 4–8 godzin, zaś przy cyklu spotkań nie krócej niż 3–5 godzin. Ważne również, by dzienne obciążenie pracą warsztatową nie przekraczało 8–9 godzin, z przerwami co 1,5–2 godziny⁸.

Wśród uczestników zajęć warsztatowych spędzających ze sobą w trakcie współpracy wiele czasu zaczyna wzrastać otwartość, poczucie bliskości, następuje osłabienie mechanizmów obronnych. Dochodzi również do konfrontacji uczestników między sobą oraz z prowadzącym, pojawia się konformizm czy syndrom myślenia grupowego. Jak wskazuje Klaus W. Vopel, każda grupa rozwija się na płaszczyźnie pracy nad zadaniem grupowym i w zakresie struktury społecznej⁹. Autor, opisując typowy model idealnego rozwoju grupowego, wyodrębnia w nim cztery poziomy: a) orientacji, b) konfrontacji i konfliktu, c) konsensusu, współpracy i kompromisu oraz d) integracji osobistych potrzeb i wymagań stawianych przez zadanie grupowe. Omawiany model rozwoju grupowego odnosi się oczywiście do nowo powstałej grupy, której członkowie najpierw bacznie siebie obserwują, są nieco zakłopotani, zależni od prowadzącego i narzuconych im standardów, zachowują się defensywnie i oczekująco. Dlatego też na pierwszym etapie ważne jest stosowanie wielu technik aktywizujących, które sprzyjałyby integracji grupy, przezwyciężaniu obcości i trudności w poznaniu się, stopniowemu budowaniu więzi i zaufania.

Kiedy uczestnicy dowiedzą się, jakie sposoby zachowania są możliwe do zaakceptowania i poczują się pewniej, wówczas następuje ich konfrontacja między sobą oraz z prowadzącym. Poszczególni członkowie przyjmują określone pozycje i role w grupie, pojawia się walka o władzę, uczestnicy reagują na siebie krytycznie i agresywnie. Grupa nierzadko polaryzuje się w trakcie dyskusji i stawia opór przy realizacji zadania grupowego.

Gdy czas wrogich uczuć mija, uczestnicy są w stanie zintegrować się na nowej płaszczyźnie: współpracy i kompromisu. Komunikacja staje się bardziej otwarta, osoby autentyczne, grupa atrakcyjna. Jednak nierzadko atmosfera pełna harmonii prowadzi do pseudoharmonii i nowych napięć, a sankcjonowanie rywalizacji – do ukrytego oporu przeciwko zadaniu grupowemu, monotonii i jałowości pracy.

Na czwartym poziomie procesu grupowego uczestnicy szukają drogi do efektywniejszej pracy poprzez wprowadzanie większych ograniczeń i standardów zachowań. Taki sposób postępowania nierzadko zwiększa efektywność pracy, ukierunkowuje uczestników na realizację zadania grupowego, ale jednocześnie wyklucza głębsze zajmowanie się problemami grupowymi, ponieważ zwykle nie ma na to czasu. K.W. Vopel opowiada się w takich sytuacjach za podstawową zasadą: „Zakłócenia mają pierwszeństwo”, uznając jej stosowanie za bardzo ważne dla samego prowadzącego i jego

⁸ M. Chrzanowska i in., *Metoda...*, s. 50.

⁹ K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999, Jedność, s. 126–135.

pracy¹⁰. Realizujący tę zasadę lider nie pominie poważnych zakłóceń w grupie – jak to powszechnie przyjęte jest w naszej kulturze – mimo nacisków ze strony zleciodawców warsztatów, podjętych zobowiązań czy planów nauczania bądź presji braku czasu. Gdy grupa zajmie się swoimi problemami na głębszej płaszczyźnie i przepracowuje je, wówczas funkcjonowanie uczestników staje się coraz bardziej dojrzałe. Nie znaczy to jednak, że grupa osiągnęła stadium końcowe, wolne od wszelkich problemów, ponieważ dla grup zorientowanych na proces, linearny rozwój grupowy z dającym się odnotować końcem nie istnieje. W rzeczywistości w dynamicznie pracujących grupach zdarzają się od czasu do czasu konflikty i kryzysy, których przewycięzanie wzmacnia uczestników.

Oczywiście, proces rozwojowy konkretnej grupy może się różnić od przedstawionego powyżej typowego modelu rozwoju grupowego wieloma odchyleniami, które wynikają z wielu zmiennych, takich jak np.: skład grupy, wiek uczestników, wykształcenie, podejmowane zadania czy stawiane sobie cele itp. Wszelkie krytyczne momenty w rozwoju grupy wiążące się z: kryzysami w dojrzałych grupach bądź grupach o zaburzeniach rozwojowych, niedostatecznym systemem *feedback'u* – informacji zwrotnej (przewaga oceniającego i ekspresywnego), zbyt wysokim lub zbyt niskim poziomem otwartości, perfekcyjnymi motywami, selektywnym postrzeganiem, ograniczonym kontaktem mogą być traktowane jako wyraz żywotności grupy i szansa jej dalszego rozwoju. Jednocześnie przewycięzanie owych kryzysów wymaga umiejętności aktywnego słuchania, uczenia się konstruktywnego *feedback'u* oraz rozwijania poczucia przynależności do grupy.

Przedstawiony powyżej proces rozwoju grupowego odnosi się również do grupy nauczycieli edukacji zdrowotnej, pracującej według metody warsztatowej. Nauczyciele bądź kandydaci do zawodu doświadczają niejako „na sobie” tego, co później mogą przeżywać ich uczniowie. Sporo zajęć warsztatowych poświęconych zdrowiu psychicznemu dotyczy takich ważnych zagadnień, jak: poczucie własnej wartości, wiara w siebie, poczucie więzi społecznych, radzenie sobie ze zmianami, unikanie nadmiernego stresu, techniki kontrolowania stresu, wsparcie społeczne w radzeniu sobie ze stresem, unikanie presji ze strony innych, radzenie sobie z gwałtownymi emocjami (gniew, agresja, lęk), szukanie i korzystanie z pomocy w sytuacjach kryzysowych. Wiele spotkań dotyczy również nabywania podstawowych umiejętności społecznych sprzyjających zdrowiu własnemu i innych, np.: słuchanie aktywne, skuteczne porozumiewanie się, komunikaty (Ja), współpraca w grupie, rozwiązywanie konfliktów, wyrażanie swoich poglądów i obrona ich, zachowania asertywne, tolerancja wobec innych oraz poszanowanie ich praw. Wymienione zagadnienia stanowią integralną część programu nauczania edukacji zdrowotnej¹¹.

Stosowanie metody warsztatowej pozwala na wykorzystanie w nauczaniu potencjału i zasobów grupy, które przejawiają się we wzajemnym motywowaniu, stymulowaniu, wspomaganiu, efektywności, jak również czerpaniu z doświadczenia, wiedzy i umiejętności uczestników. Powodzenie zajęć warsztatowych warunkują wszak: praktyczne doświadczenia uczestników z zakresu objętego szkoleniem, ich osobiste

¹⁰ Ibidem, s. 139.

¹¹ *Propozycja programu nauczania przedmiotu „edukacja zdrowotna” w kształceniu przeddyplomowym nauczycieli i pedagogów*, Opracowanie zespołowe, „Lider”, 2000, nr 12, s. 7–8.

zaangażowanie i chęć podnoszenia swoich kompetencji, a także stabilność emocjonalna, pozwalająca funkcjonować konstruktywnie w małej grupie¹².

Zdaniem wielu dydaktyków o powodzeniu zajęć warsztatowych w dużej mierze decydują również: warunki techniczne (liczba uczestników i prowadzących, czas trwania, miejsce, dostępne pomoce i materiały dydaktyczne) oraz czynniki psychologiczne, takie jak:

- „stworzenie klimatu bezpieczeństwa i zaufania,
- wprowadzenie podstawowych norm (dyskrecja, dobrowolność udziału),
- stosowanie metod aktywizujących uczestników,
- postawa prowadzącego (otwartość, empatia, akceptacja)”¹³.

Metoda warsztatowa jest formułą na tyle elastyczną, że pozwala na przeprowadzanie różnorodnych korekt między jednymi a drugimi zajęciami, jeśli okazałoby się, że istnieje potrzeba rozszerzenia bądź zawężenia jakiegoś zagadnienia lub tempo pracy grupy jest nie takie, jak przewidywano, opracowując warsztat. Elastyczne dostosowanie tematyki i terminów warsztatów do zapotrzebowania zainteresowanych osób, efektywność, wszechstronność czy wreszcie względy ekonomiczne – wszystko to sprzyja uczeniu się w grupie.

Metody aktywizujące jako forma pracy w grupie nie były powszechnie znane czy stosowane w szkole bądź w kształceniu ludzi dorosłych wówczas, gdy w Polsce w 1991 roku rozpoczynano projekt „Szkoła promująca zdrowie”. W zasadzie stanowiły one wtedy nowość, dlatego organizatorzy i realizatorzy projektu uczyli się ich od ekspertów z zagranicy.

Niewątpliwą zaletą metod aktywizujących stosowanych podczas zajęć warsztatowych jest rozwój twórczego myślenia uczących się oraz uzyskiwanie dużej satysfakcji przez tych uczestników, którzy posiadają wysoką motywację do uczenia się. Metody aktywizujące tworzą przestrzeń dla uczących się. Oto następuje zamiana ról. Nauczyciel nie jest już ekspertem we wszystkich dziedzinach, który „wszystko wie najlepiej”, ale staje się kimś, kto, będąc liderem, równocześnie sam uczy się od pozostałych uczestników warsztatu. Ci z kolei nie pozostają biernymi odbiorcami, którzy siedzą i notują to, co jest im przekazywane, ale, uczestnicząc czynnie, biorą odpowiedzialność za swoje uczenie się. Jest to niezmiernie ważne z uwagi na silne – w warunkach polskich – nawyki, wiążące się z nieodpowiadaniem na postawione pytania bądź niezadawaniem ich prowadzącemu, przyzwyczajeniem do biernego udziału w zajęciach, silnym lękiem przed oceną innych, przyjmowaniem postawy defensywnej, ogromnym krytycyzmem w odniesieniu do własnych pomysłów, niepozwalaniem sobie na bycie spontanicznym, żywiołowym, czy przed dopasowywaniem się do stereotypu tzw. dobrego ucznia – zawsze „ułożonego”, pilnego, przygotowanego, opanowującego niezmierną ilość encyklopedycznych wiadomości.

Jak pisze Michał J. Kawecki: „Dobry warsztat ma coś z dzieła sztuki. I dlatego zapada w pamięć...”¹⁴. Stąd ważne, by prowadzący był niejako mistrzem i artystą, by porzucił przygotowany uprzednio program, w którym wszystko jest z góry zaplanowane, gdzie trudno o spontaniczność, twórczość i autentyczny dialog.

¹² Cyt. M. Grondasa za A. Okońską-Walkowicz, *Uczenie się...*, s. 170.

¹³ M. Chrzanowska i in., *Metoda...*, s. 43.

¹⁴ M.J. Kawecki, *Warsztaty edukacyjne w szkole promującej zdrowie* [w:] B. Woynarowska, M. Sokolowska, (red.), *Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat*, Warszawa 2000, KOWEŻ, s. 73.

Wykorzystując projektowanie dydaktyczne przy tworzeniu planu zajęć warsztatowych, prowadzący powinien uwzględniać zapotrzebowanie osób uczących się, aby nie dochodziło do paradoksów polegających na tym, że uczymy rzeczy niepotrzebnych albo takich, które uczestnicy już znają, a nie podejmujemy tego, co rzeczywiście sprawia trudność uczącym się.

Niechęć nauczycieli do prowadzenia zajęć warsztatowych wynika ze zbyt dużej liczby grup ćwiczeniowych, złych warunków lokalowych (małe pomieszczenia lub brak osobnych sal na pracę w podgrupach), słabego wyposażenia w środki dydaktyczne, braku środków finansowych na niezbędne materiały (arkusze papieru, flamastry itd.). To poważne ograniczenia, jednakże nie wydaje się, by one rzeczywiście hamowały podejmowanie takich zajęć. Prawdziwe blokady dotyczą niekompetencji nauczycieli w zakresie posiadanych umiejętności i wiedzy, nieznamośności metod aktywizujących, trudności w łączeniu teorii z praktyką pedagogiczną, a także przyzwyczajenia do stosowania metod podających i nauczania frontального czy autokratycznego stylu komunikowania się. Stąd zastosowanie metody warsztatowej w przygotowaniu nauczycieli okazuje się nieodzowne do tego, by potrafili oni twórczo wykorzystywać przekazaną im wiedzę oraz posiadali wysokie umiejętności komunikacyjne.

Metody aktywizujące. Zastosowanie

Metodom nauczania poświęcona jest obszerna literatura, której nie sposób w tym miejscu wymienić. Metody aktywizujące, przedstawiane często jako podgrupa metod problemowych, również doczekały się wielu klasyfikacji. Nierzadko wymieniane są: dyskusja, burza mózgów, odgrywanie ról, symulacja, drama, praca w małych grupach (diady, triady itd.), studium przypadku, karty dydaktyczne, zadania problemowe, techniki twórczego myślenia, mapa mentalna, wizualizacja, metaplan, linie czasu, fotoekspresja, techniki projekcyjne, gry interakcyjne, krąg, metoda projektu, gry planszowe¹⁵. Imponujące zestawienie aktywizujących metod i technik nauczania w kl. I–III poczytała Jadwiga Krzyżewska, wymieniając:

- a) metody integracyjne (krasnołudek, kłębek, graffiti);
- b) metody tworzenia i definiowania pojęć (kula śniegowa, burza mózgów, mapa pojęciowa);
- c) metody hierarchizacji (promyczkowe uszeregowanie, diamentowe uszeregowanie, piramida priorytetów, poker kryterialny);
- d) metody twórczego rozwiązywania problemów (burza mózgów, „635”, rybyskielet, metoda trójkąta, mapy mentalne, sześć myślących kapeluszy);
- e) metody pracy we współpracy (układanka, zabawa na hasło);

¹⁵ Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2002, Wydawnictwa CODN, s. 83–154; M. Taraszkiewicz (red.), *Skuteczne metody pracy w szkole podstawowej i gimnazjum*, Warszawa 2001, Verlag Dashöfer, rozdz. 4; K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000, Oficyna Wydawnicza G&P, s. 35–90; B. Woynarowska, M. Sokolowska, *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, Warszawa 2001, KOWEZ, s. 30.

f) metody ewaluacyjne (kosz i walizeczka, tarcza strzelecka, rybi szkielet)¹⁶.

Nowoczesna edukacja zdrowotna powinna być związana ze stosowaniem aktywizujących metod kształcenia i wykorzystaniem różnorodnych technik, które stwarzałyby przestrzeń dla aktywności uczącego się, stymulując równocześnie jego osobisty rozwój i rozwijając kreatywność. Jedynie aktywna edukacja własna, poparta studiowaniem oraz prowadzona w ramach przedmiotu „edukacja zdrowotna”, może rzeczywiście przygotowywać studenta do przyszłej roli pedagoga lub nauczyciela przedmiotu. Stąd ważne jest, aby w kształceniu nauczycieli zadbać o pewne umiejętności przygotowujące do pracy z ludźmi (dziećmi, młodzieżą, dorosłymi). Trudno prowadzić zajęcia metodą warsztatową nauczycielowi, który sam takich doświadczeń nie posiada, który nie był „wewnątrz” grupy i niejako „na sobie” nie doświadczył procesu grupowego. Nabywanie i doskonalenie umiejętności przyszłych nauczycieli związane jest ze znajomością aktywizujących technik nauczania, ale jeszcze bardziej z posiadaniem wiedzy o dynamice grupowej oraz własnego doświadczenia jako uczestnika stosowanych metod grupowych¹⁷. W niniejszym opracowaniu możemy odnieść się jedynie do pogłębienia wiedzy na temat kilku wybranych metod aktywnych ze wskazaniem ich możliwego zastosowania na zajęciach z edukacji zdrowotnej.

Burza mózgów (brainstorming)

Burza mózgów znana jest w literaturze przedmiotu również jako: giełda czy fabryka pomysłów, jarmark pomysłów, sesja odroczonej oceny, technika twórczego myślenia czy metoda Osborne’a (opracowana w latach 60. przez amerykańskiego naukowca Alexa Osborne’a). Burza mózgów nierzadko uznawana za najprostszą i najbardziej dynamiczną metodę aktywizującą, pozwala zgromadzić w krótkim czasie stosunkowo dużą liczbę pomysłów służących rozwiązaniu jakiegoś problemu. Nim burzę mózgów zastosowano w szkołach, posługiwano się nią w rozwiązywaniu wielu problemów technicznych jako metodą stymulującą wynalazczość¹⁸.

Zajęcia prowadzone za pomocą tej metody posiadają fazę generacji pomysłów oraz fazę selekcji pomysłów. W fazie generacji pomysłów następuje przedstawienie problemu i celu poszukiwań, a następnie zgłaszanie różnorodnych propozycji rozwiązań. Burza mózgów w wersji klasycznej polega na tym, że osoba prowadząca podaje problem, a następnie udziela głosu zgłaszającym pomysły i zapisuje je na tablicy. Gdy pomysły zostaną wyczerpane, następuje dyskusja, selekcjonowanie propozycji, hierarchizowanie ich, wybieranie najlepszych rozwiązań, które zostaną zastosowane w praktyce.

Podczas przeprowadzania burzy mózgów uczestników zajęć obowiązuje kilka zasad:

- głosu udziela osoba prowadząca (może nią być także uczestnik),
- każdy uczeń może zgłaszać nieograniczoną ilość pomysłów, ale każdorazowo powinien to być tylko jeden pomysł,

¹⁶ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, część I*, Suwałki 1998, AU OMEGA, s. 47–101. Zob. również *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, część II*, Suwałki 2000, Letter Quality, s. 24–123.

¹⁷ O wymaganiach stawianych przed osobą prowadzącą grupy warsztatowe pisze B. Czernska, *Metoda warsztatowa w kształceniu pedagogów i nauczycieli* [w:] D. Skulicz (red.), *Dydaktyka akademicka I. W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Kraków 2004, Wydawnictwo UJ, s. 176–178.

¹⁸ K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1993, PWN, s. 169.

- propozycje uczestników mogą być przez innych rozwijane, modyfikowane, uzupełniane¹⁹,
- w fazie generacji pomysłów niedopuszczalne są jakiegokolwiek oceny pomysłów,
- pomysły mogą być jak najbardziej oryginalne, niekonwencjonalne, śmiałe, „szalone”, niestereotypowe, niedorzeczne, nieschematyczne itd. (co daje większą szansę na znalezienie lepszego niż przeciętne rozwiązanie problemu).

Jednakże burza mózgów w klasycznej postaci posiada również słabe strony. U spo-
rej grupy uczestników zajęć może działać wewnętrzny osąd, który nie pozwala na
uznanie pojawiającego się w umyśle pomysłu za wystarczająco dobry. Stąd niechęć do
prezentowania go na forum dużej grupy, obawa przed tym, jak zostanie się odebrany,
lęk, że oto ujawni się niewiedza. Nierzadko w takiej sytuacji pomysłodawcy nie wyko-
rzystują w pełni swojej wiedzy, gdyż posługują się tylko tym, czego są w dużej mierze
pewni, a odrzucają wszystkie „zdaje mi się”²⁰. Dodatkowe opory części uczestników
mogą być spowodowane ich nieśmiałością, niskim poczuciem własnej wartości, wol-
niejszym tempem pracy czy brakiem podzielności uwagi²¹. Ponadto, przy dużej liczbie
uczących się nie wszyscy mają możliwość podania chociaż jednego pomysłu, stąd
często duże grupy dzieli się na 4–5-osobowe zespoły. Taka praca jest dużo efektyw-
niejsza, gdyż w małej grupie każdy z uczniów znacznie częściej czuje się osobiście
odpowiedzialny za rezultat końcowy.

Inna modyfikacja klasycznej wersji burzy mózgów może dotyczyć również pracy
w małych grupach. Wszyscy uczestnicy zgłaszają najpierw pomysły, które zostają
zapisane, po czym następuje podział całej grupy na 4–5 zespołów. Każdemu zespołowi
przyporządkowuje się wówczas równą liczbę zgłoszonych wcześniej propozycji roz-
wiązań danego problemu, które uczestnicy poddają selekcji, analizie, ocenie i hierar-
chizacji. Wynik pracy poszczególnych zespołów przedstawiany jest następnie na forum
całej grupy, kiedy to następuje prezentacja najlepszych pomysłów. Są one zapisywane
na tablicy po to, by w ramach dyskusji zespołowej wybrać najlepsze rozwiązanie, tzw.
„superpomysł”.

Metoda burzy mózgów może być w różny sposób wykorzystywana w praktyce
szkolnej. Marian Śnieżyński pisze, że omawianą metodę można stosować od V klasy
szkoły podstawowej²². Zapewne stopień złożoności przedstawianych problemów po-
winien być dostosowany do poziomu rozwoju intelektualnego uczestników zajęć. Jed-
nakże giedę pomysłów stosujemy często na początku zajęć, aby pobudzić uczniów do
aktywności umysłowej. Można wówczas zaproponować uczniom klas I–III szkoły
podstawowej czy nawet dzieciom w wieku przedszkolnym, aby podali:

- jak najwięcej skojarzeń z hasłem: zdrowe żywienie, sport, niebezpieczeństwo na
drodce, zdrowie psychiczne itd.²³,
- jakie zastosowanie może mieć piłka?,

¹⁹ To niewątpliwie plus tej metody, gdyż aktywność uczestników jest w ten sposób dalej stymulowana.

²⁰ Więcej na ten temat pisze K. Kruszewski (red.), *Sztuka...*, s. 169.

²¹ Aby wyeliminować te czynniki można rozdać uczniom paski papieru, na których wypiszą pojedyncze pomysły i złożyć je na wspólne miejsce.

²² M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, Wydawnictwo Naukowe PAT, s. 95.

²³ Każdy z uczniów może najpierw samodzielnie odpowiedzieć na to pytanie, a następnie – pracując w parach, porównywać liczbę takich samych skojarzeń, co pozwala na poznanie wieloznaczności funkcyj-
nowania pojęć. Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa
2002, Wydawnictwa CODN, s. 106.

– jak najwięcej możliwości (nawet niedorzecznych) wykorzystania ręcznika, linijki, znaków drogowych itp.

Burza mózgów może również pomóc prowadzącemu ustalić zakres posiadanej przez uczestników wiedzy i niejako rozpoznać sytuację wyjściową. Dzięki takiemu zabiegowi nauczyciel szybko zorientuje się, jaką wiedzę posiadają uczniowie, co należy uzupełnić, rozszerzyć, skorygować. Takie zastosowanie metody Osborne’a może być często wykorzystywane na zajęciach z edukacji zdrowotnej. Ciekawym rozwiązaniem metodycznym jest wówczas **technika „635”**, będąca modyfikacją burzy mózgów w odniesieniu do sposobu organizacji i przeprowadzania sesji. Liczby zawarte w nazwie techniki oznaczają kolejno:

- 6 – liczbę grup lub osób,
- 3 – liczbę rozwiązań (pomysłów),
- 5 – liczbę tzw. rundek.

Stosując technikę „635” w pracy z przyszłymi nauczycielami przedmiotu edukacja zdrowotna, można ją nieco zmodyfikować²⁴ (podział na cztery grupy) i zaproponować uczestnikom zadania o odpowiednim dla nich stopniu trudności. Każda grupa otrzymuje arkusz papieru z zapisanym na nim problemem w postaci pytania, np.:

- Na czym polega przeciwdziałanie osteoporozie?,
- Jakie podjąć działania profilaktyczne, aby zapobiegać nadciśnieniu tętniczemu?,
- Do jakich działań odnosi się profilaktyka dyskopatii?,
- Jak radzić sobie ze stresem? itd.

Zadaniem każdego zespołu jest wypisanie dwóch – trzech rozwiązań problemu na arkuszu i przekazanie go kolejnej grupie. Najlepiej, gdy każda grupa odnotowuje swoje odpowiedzi innym kolorem flamastra, poszczególne grupy zajmują miejsca na obwodzie koła, a przekazywanie arkuszy papieru odbywa się w kierunku zgodnym ze wskazówkami zegara. Generowanie pomysłów przez pierwszą grupę powinno być ograniczone i trwać najkrócej, przy każdej następnej sesji należy zwiększać czas, ponieważ uczestnicy zapoznają się z już zapisanymi rozwiązaniami i wpisują nowe (nie można powtarzać rozwiązań). W rezultacie przy czterech pracujących zespołach uczestnicy przekazują sobie arkusze papieru trzy razy, stąd jest to formuła „423”.

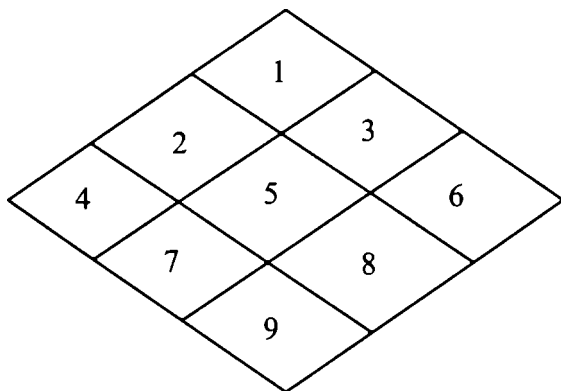
Burza mózgów traktowana jako „rozgrzewka umysłowa”, stanowi niejednokrotnie pierwszy etap innych metod aktywizujących. Gdy chcemy zaangażować wszystkich uczestników w dyskusję, naukę podejmowania decyzji i argumentowania, to możemy zastosować technikę **diamentowego rankingu**, nazywaną inaczej diamentowym uszeregowaniem, diagramem diamentowym czy metodą „karo”. W pierwszym etapie pracy, posługując się tą techniką, uczestnicy odpowiadają na postawiony problem, a następnie zapisują swoje pomysły na oddzielnych kartkach w kształcie rombu. Oto przykłady pytań do pracy z diamentowym uszeregowaniem:

- Jak rzucić palenie? (pytanie wykorzystywane na warsztatach z nauczycielami);
- W jaki sposób możemy dbać o dobre samopoczucie? (kl. I–III),
- Jakie są zasady bezpiecznego poruszania się po budynku i w ogrodzie przedszkolnym? (dzieci sześciolatnie).

Potem następuje zebranie wszystkich pomysłów, odczytanie ich, odrzucenie powtarzających się i wybranie dziewięciu najtrafniejszych. Ten etap pracy skłania uczestników do osiągnięcia wspólnego porozumienia poprzez negocjacje i kompromis. Następ-

²⁴ Przedstawienie techniki „635” – zob. J. Krzyżewska, *Aktywizujące...*, część I, s. 74–76.

nie grupa układa diament, tzn. szereguje karty w kształcie karo, pamiętając o tym, aby najwyżej umieścić kartę z najistotniejszym dla rozwiązania danego problemu pomysłem (nr 1), a najniżej kartę z hasłem najmniej ważnym (nr 9). Diamentowy ranking (rys. 1) tworzy się wg wzoru:



Rys. 1. Diamentowy ranking

Oczywiście, można stosować różne ciekawe modyfikacje tej techniki, dzieląc cały zespół na kilka grup i rozdając każdej grupie zestaw dziewięciu kart z rozwiązaniami²⁵. Grupa ma za zadanie uzgodnić ważność podanych zasad oraz przedstawić swój ranking na forum całego zespołu, odpowiednio uzasadniając wybór. Porównywanie ze sobą wyników pracy poszczególnych grup uświadamia uczniom, że istnieją różne hierarchie ważności i wartości.

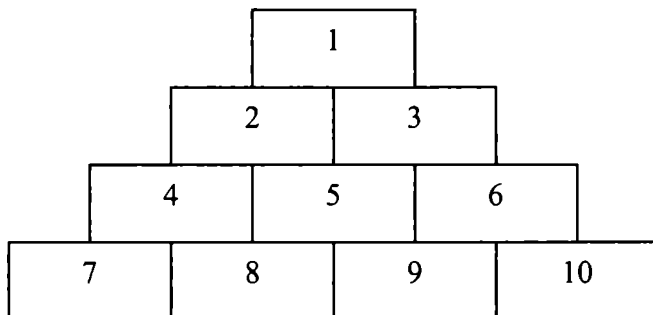
Inną techniką hierarchizacji, związaną również ze sporządzaniem pewnego rankingu i odszukiwaniem ważności pomysłów, jest **piramida priorytetów**. Odpowiednio zestawione ze sobą priorytety tworzą piramidę, której rozmiary mogą być różne w zależności od liczby rozpatrywanych haseł. Nauczyciel może przeprowadzić wśród uczniów klas I–III burzę mózgów na temat związany z dbaniem o higienę osobistą. Uczniowie nie podają zasad higieny osobistej, ale przygotowują swoje pomysły w formie pytań (należy je zapisać na tablicy). W rezultacie otrzymują następujące zagadnienia, np.: Kiedy zmieniamy ubranie?, Jak często obcinamy paznokcie?, Kiedy myjemy ręce?, Jak często czyszcimy zęby?, Jaka powinna być szczoteczka do zębów?, Jak należy dbać o czystość obuwia?, Jak często zmieniamy bieliznę?, Jakich przyborów nie powinno się nikomu pożyczać? Jak często myjemy całe ciało?, Jak dbać o higienę narządów intymnych? itd.

Dalsza część pracy może się odbywać w kilku grupach. Każdy zespół otrzymuje plakat z piramidą (rys. 2) i kartki, na których uczniowie wypiszą zgromadzone przez siebie we wcześniejszej części zajęć pytania. Następnie każda z grup przypina do „szkieletu piramidy” pytania w takiej kolejności, w jakiej chciałaby je dokładnie po-

- 1 – Kiedy myjemy ręce?,
- 2 – Jak często czyszcimy zęby?,

²⁵ Na temat modyfikacji techniki diamentowego uszeregowania zob. ibidem, s. 65–66.

- 3 – Jak często obcinamy paznokcie?,
 4 – Jak dbać o higienę intymnych części ciała?
 itd.



Rys. 2. Piramida priorytetów

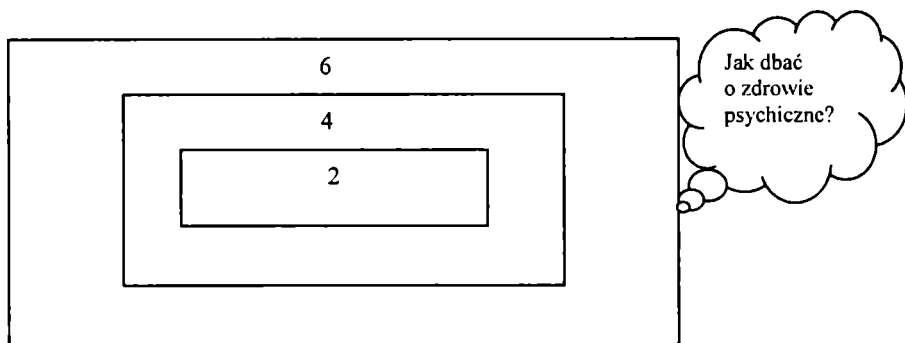
Podczas dyskusji nad hierarchicznym układem pytań uczniowie mają okazję do tego, by uczyć się obrony swojego stanowiska, argumentacji, osiągania kompromisu – jest to również okazja do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu oraz pisaniu.

Po prezentacji wyników pracy poszczególnych zespołów grupy mogą ze sobą dalej negocjować, aby ustalić wspólną dla całej klasy kolejność poznawania zasad higieny osobistej. Przypinane kartki dają możliwość zmiany priorytetów (miejsc). Tworzenie wspólnej dla wszystkich grup piramidy priorytetów może się odbywać dzięki użyciu techniki śniegowej kuli (po pewnej modyfikacji), zwanej również dyskusją piramido-wą.

Technika **śniegowej kuli** polega na przechodzeniu od pracy indywidualnej do pracy w całej grupie. Najpierw uczniowie pracują samodzielnie nad danym problemem, później czynią to w parach, po to, by na następnym etapie ustalać wspólne stanowisko już w „czwórkach”. Dalej „czwórki” łączą się w „ósemki”, te z kolei w „szesnastki”, po czym następuje prezentacja wspólnie wypracowanego stanowiska²⁶. Technika śniegowej kuli, oprócz pomocy w hierarchizacji priorytetów, zwykle jest wykorzystywana przy tworzeniu pojęć czy różnorodnych zasad funkcjonujących w grupie.

Jedną z najbardziej atrakcyjnych gier dydaktycznych jest **poker kryterialny**. W pokerze wykorzystuje się planszę z trzema współśrodkowymi polami, a także karty do gry. Na poszczególnych polach planszy wypisane są liczby informujące o tym, ile kart można na nich położyć. Suma tych liczb musi być zgodna z liczbą używanych do gry kart, np.: na planszy z rys. 3 – 12 kart.

²⁶ O różnych modyfikacjach techniki śniegowej kuli zob. J. Krzyżewska, *Aktywizujące...*, część I, s. 56–58.



Rys. 3. Plansza do gry w pokera

Uczniowie pracują w małych 3-, 4-osobowych grupach. Gracze otrzymują równą liczbę potasowanych uprzednio kart z wypisanymi odpowiedziami na postawione pytanie, np.: Jak dbać o zdrowie psychiczne? Oto przykłady zgromadzonych wcześniej stwierdzeń:

– odpowiednia długość snu, – rozwijanie zainteresowań, – zabawa na wolnym powietrzu, – odpoczynek po zajęciach szkolnych, – codzienna gimnastyka, – ograniczenie czasu spędzanego przed TV lub komputerem, – unikanie przeciążenia pracą fizyczną, – jedzenie rano śniadania, – radzenie sobie z emocjami (lęk, gniew – wyrażanie emocji poprzez plastykę, muzykę czy aktywność ruchową), – próby opanowywania gwałtownych reakcji emocjonalnych (histeryczny płacz, krzyk, agresja), – pozwolenie sobie na płacz, gdy jest smutno, – unikanie hałasu.

Oczywiście, na każdej karcie znajduje się tylko jedna propozycja. Na centralnym, najmniejszym polu osoba rozpoczynająca grę umieszcza tę kartę, która według niej ma najważniejsze znaczenie dla rozpatrywanego tematu. Każdy kolejny gracz czyni podobnie, dopóki nie zostanie wypełnione pole z kryterium pierwszorzędym. Gra prowadzona jest dalej, aż do zajęcia wszystkich pól. Często zdarza się, że gracz głośno odczytujący stwierdzenie zapisane na jego karcie, stawia wniosek o przesunięcie którejś karty z wcześniej zajętego przez nią pola. Aby do tego doszło, musi on negocjować z właścicielem karty i przekonać pozostałych graczy, ponieważ to oni ostatecznie podejmują decyzję o zamianie kart. Dzięki temu gra w „pokera” uczy dyskusowania, obrony swoich racji, a jednocześnie pozwala na utrwalenie zdobytej wiedzy²⁷. Sprzyja temu również końcowe porównanie wyników gry poszczególnych grup.

Bardzo popularnymi grami dydaktycznymi są **symulacje**, polegające na naśladowaniu rzeczywistości. Wchodzenie w określone role i odgrywanie sytuacji, które mogłyby się zdarzyć w codziennym życiu, pozwala na ćwiczenie najbardziej efektywnych zachowań w bezpiecznych warunkach. Ideą symulacji bowiem jest usprawnianie konkretnych umiejętności życiowych oraz uczenie się na błędach popełnianych w zapewniającej bezpieczeństwo sytuacji ćwiczeniowej. Ćwiczenie pozwala na korektę nieudanych zachowań i powtarzanie nauki. Rola treningu jest tu o tyle ważna, że nikt nie

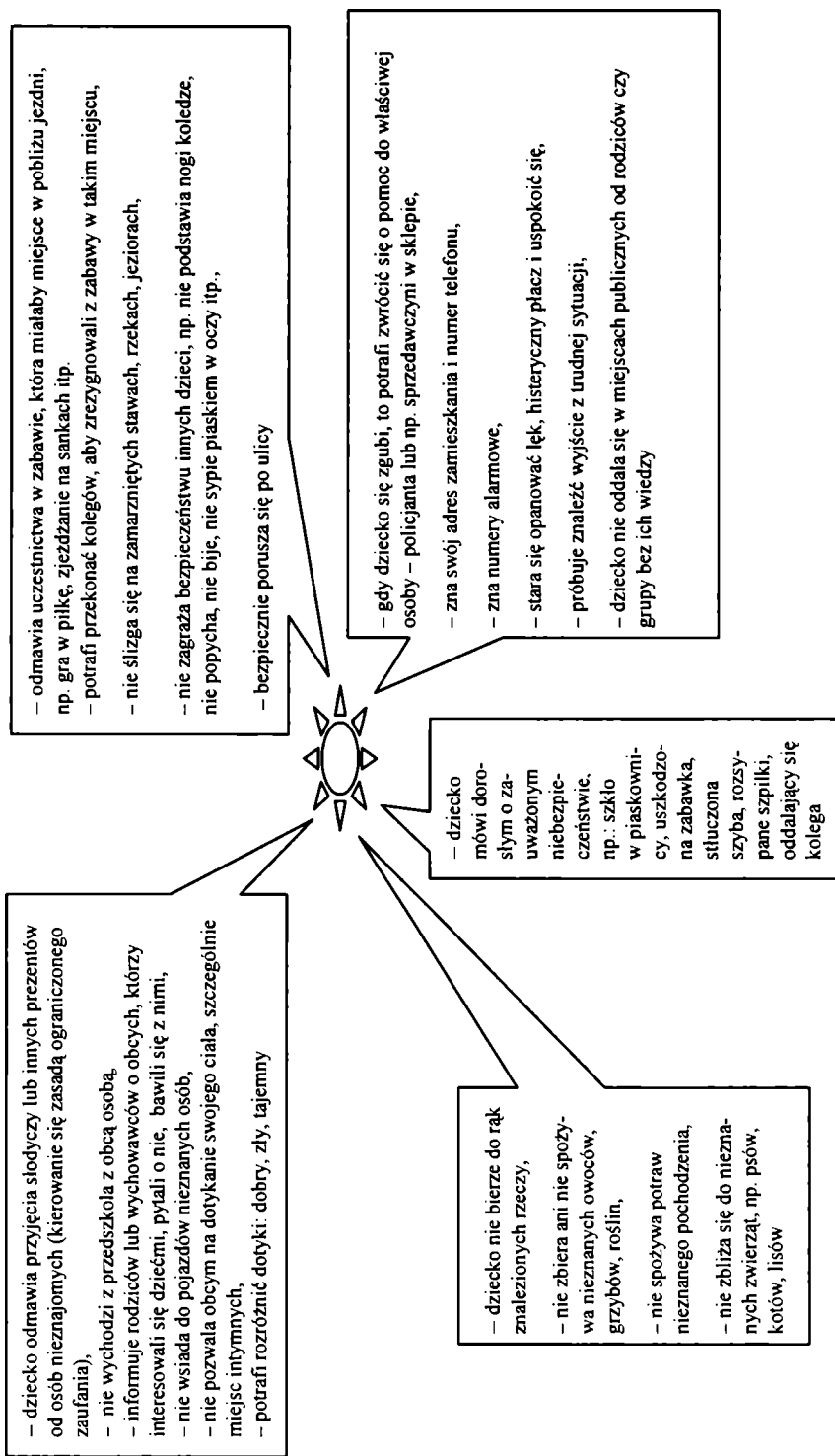
²⁷ Więcej na temat gry planszowej – poker kryterialny w opracowaniach: K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować...*, s. 88–90 oraz J. Krzyżewska, *Aktywizujące...*, część I, s. 69–70.

posiada gotowych umiejętności życiowych, operacyjnych czy w zakresie komunikacji interpersonalnej.

Sytuacje, które będą odgrywane przez uczniów, powinny być oczywiście adekwatne do ich doświadczenia życiowego oraz potrzeb, stąd częste zastosowanie symulacji przy treningu zachowań asertywnych. W odniesieniu do dzieci sześcioletnich symulacje mogą dotyczyć nauki, np.: zwracania się o pomoc przy zagubieniu się czy szukania jej przy zagrożeniu, korzystania z telefonu, posługiwania się sztuczcami. Ćwiczenia takie jednocześnie pozwalają na to, by prowadzący uzupełniał wiedzę dzieci o te wskazówki, które są ważne przy zaistniałej trudnej sytuacji (gdy nie pojawi się to w odgrywanych scenkach). Jednakże nauczyciel powinien pamiętać o tym, żeby nie podawać dzieciom gotowych schematów zachowań, ale wesprzeć je w procesie uczenia się przewidywania i kreatywności w rozwiązywaniu konkretnego problemu. Pomocą dla nauczyciela może być prezentowana poniżej mapa mentalna (rys. 4), w której zwrócono uwagę na potrzebne dzieciom umiejętności (mogą być one przedmiotem odgrywanych scenek, oczywiście po wprowadzeniu dzieci przez nauczyciela w klimat danej sytuacji)²⁸.

²⁸ O umiejętnościach życiowych dzieci w zakresie troski o własne bezpieczeństwo – zob. E. Belczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, A. Łada-Grodzicka, J. Wasilewska, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000, WSiP SA, s. 30–33.

UMIEJĘTNOŚCI



Rys.4. Mapa mentalna – umiejętności

Symulacje związane z bezpiecznym otoczeniem dziecka mogą dotyczyć profilaktyki przemocy seksualnej wobec dzieci. Zajęcia takie mają na celu uświadomienie dzieciom, że nikt nie ma prawa dotykać ich ciała, szczególnie miejsc intymnych (z wyjątkiem lekarza, mamy). W zasadzie na takich zajęciach dzieci nie odgrywają typowych scenek, ale dowiadują się, że można w różny sposób dotykać drugiego człowieka. Stąd rozróżnienie dotyku dobrego, złego bądź tajemnego²⁹. „Dotyk dobry” jest wyrazem sympatii, otwartości i życzliwości wobec osoby, którą nim obdarzamy, dlatego przyjmuje on formę: podania ręki, przyjacielskich uścisków, poklepania po plecach, pogłaskania itp. „Zły dotyk” przeciwnie – pełen niechęci, gniewu czy agresji – łączy się np. z: popchnięciem, szturchaniem, szarpaniem, zadawaniem bólu lub nawet wyrazem dezaprobaty, malującej się na twarzy, podczas obojętnego – zdawałoby się – podawania ręki. Z kolei „dotyk tajemny” odnosi się do takich sytuacji, w których dziecko czuje się nieswojo, zażenowane, zawstyżone, gdy ktoś dotyka jego narządów płciowych i zaznacza, żeby nikomu o tym nie mówiło (nawet rodzicom), że to będzie ich wspólna tajemnica. Oczywiście, podejmowanie tego rodzaju profilaktyki jest szczególnie trudne w przypadku zachowań kazirodczych i silnego zastraszania dziecka.

Ćwiczenia polegające na rozróżnianiu dotyków sprowadzane są w praktyce do rozmów z dziećmi na temat oglądanych obrazków i próbach klasyfikacji przedstawianych na nich dotyków jako dobre lub złe (obrazki „Dotyk dobry i zły”). Symulacje natomiast wiążą się z zabawami w sferze ruchu „Dobry dotyk”. Warsztaty podobne do opisywanych, będące jedną z możliwości prewencji pedofilii, prowadzone są z pozytywnymi skutkami od wielu lat w Wielkiej Brytanii. Niezmiernie korzystny jest fakt, że podczas prowadzenia w przedszkolu wspomnianych zajęć wychowawcy współpracują z rodzicami. Ćwiczenia takie są coraz częściej realizowane również w polskich przedszkolach.

Metodą symulacji można pracować nie tylko z dziećmi, lecz także z osobami dorosłymi, w zależności od stopnia trudności i złożoności stawianego problemu. Niezależnie od tego, kto był uczestnikiem zajęć, symulacja zawsze powinna się kończyć podsumowaniem zebranego doświadczenia. Stąd powinny się pojawić pytania – kierowane do każdego indywidualnie³⁰:

- Czy podejmowany problem był dla ciebie łatwy czy trudny?
- Co myślałeś, co czułeś kiedy...?
- Jak sprawy mogą się potoczyć w sytuacji rzeczywistej?
- Czego byś chciał się jeszcze nauczyć?
- Jak inaczej można było się zachować?

Jak zaznaczono wyżej, odgrywane scenki mogą dotyczyć konkretnych umiejętności życiowych dzieci, co zestawiono na mapie mentalnej. **Mapy mentalne** znane są również jako mapy pojęciowe, mapy myśli, mapy pamięci czy mapy mózgu. Służą one do wizualnego przedstawiania danego problemu dzięki wykorzystaniu schematów, symboli, rysunków, obrazków, krótkich haseł, zwrotów itp. Stąd mapy mentalne zwykle wykonywane są w formie plakatów i używane przy definiowaniu pojęć, rozwiązywaniu problemów lub planowaniu działań.

²⁹ Istnieją również modyfikacje takich zajęć – wymieniane są mianowicie dwa dotyki: dobry i zły (tu zalicza się też tajemny).

³⁰ Pytania przytaczam za Małgorzatą Taraszkiewicz, zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć...*, s. 128. Więcej na temat symulacji – ibidem, s. 126–128; również K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować...*, s. 73–76.

Twórca metody – Tony Buzan – wyszedł z założenia, że praca za pomocą map myśli może być niezwykle kreatywna, gdyż angażuje obie półkule mózgowe – prawą, kontrolującą funkcje wizualne i przestrzenne – oraz lewą – odpowiedzialną za sprawności werbalne i uporządkowane przetwarzanie informacji. Pozwala to uczestnikom na wielorakie dziedziny aktywności i daje szansę wykazania się uczniom posiadającym różne zdolności, bo oto doskonałą oni nie tylko takie umiejętności, jak: pisanie czy czytanie, lecz także rysowanie, planowanie, uogólnianie, klasyfikowanie.

Przygotowując mapy pojęciowe, uczestnicy mogą pracować w grupach bądź indywidualnie. Ćwiczenie, jak każde, powinno się kończyć prezentacją prac i odautorskimi komentarzami. Dobrze, by w omówieniu nie brakło wyrazów aprobaty i docenienia twórczej pracy grup. Wyeksponowanie plakatów po zakończonych zajęciach pozwala uczniom na odczuwanie zadowolenia, gdy widzą rezultaty swojej pracy, oraz sprzyja utrwalaniu wiadomości³¹.

Zajęcia warsztatowe wykorzystują również w nauczaniu **metodę projektów**, która spełnia postulat całościowego nauczania, odchodzącego od nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego. Istota metody projektów polega na tym, że uczniowie – w znacznej mierze samodzielnie – realizują obszerne, kompleksowe przedsięwzięcie, obejmujące większą partię materiału³². Ze względu na swoje rozmiary projekty realizowane są w dłuższym czasie (od kilku dni, tygodni, nawet do roku). Wymieniane często projekty badawcze i projekty działania lokalnego różnią się ze względu na stawiane sobie cele i uzyskiwane rezultaty. Projekty badawcze polegają na zebraniu oraz usystematyzowaniu informacji dotyczących określonych zagadnień (obejmujących nierzadko kilka przedmiotów, stąd realizowane są często w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych) i opracowaniu ich w postaci, np.: rysunków, albumów, esejów, wywiadów itp. Natomiast projekty działania lokalnego dotyczą podejmowania określonych przedsięwzięć w środowisku lokalnym (np. uporządkowany park, bezpieczny plac zabaw na osiedlu, festyny szkolne poświęcone propagowaniu zdrowego stylu życia, aktywności fizycznej, racjonalnego żywienia, wystawy ekologiczne, czysta gmina, sprzątanie świata).

Praca zespołu uczniów nad projektem obejmuje fazy: zainicjowania projektu, dyskusji nad propozycjami projektu, opracowania jego planu, wykonania i zakończenia projektu. Zwykle projekt planuje się na początku semestru, aby skorelować wspólne działania w ramach planu z treściami odnoszącymi się do różnych przedmiotów oraz uzgodnić warunki współpracy z nauczycielami prowadzącymi te przedmioty. Jeśli metoda projektów jest wykorzystywana w pracy z dziećmi sześciolletnimi bądź młodszymi, wówczas rodzice w dużej mierze włączają się do pomocy przy realizacji projektu.

Specyfiką metod aktywnych stosowanych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym jest korzystanie z: zabaw w sferze ruchu, inscenizacji utworów, teatrzyków kukielkowych, teatrzyków sylwet, cieni, gier i zabaw interakcyjnych, gier planszowych,

³¹ Ciekawe wykorzystanie map pojęciowych przedstawiają: K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować...*, s. 39–44; J. Krzyżewska, *Aktywizujące...*, s. 60–61, 83–84; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć...*, s. 130–131.

³² Na temat metody projektu piszą: K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować...*, s. 65–73; E. Goźlińska, *Projekty uczniowskie jako jedna z form realizacji edukacji prozdrowotnej* [w:] M. Sokółowska, G. Skoczek (red.), *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, zeszyt 1, Warszawa 2000, KOWEZ, s. 7–16; R. Bryła, *Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 2000, nr 3, s. 103–104.

sluchania opowiadań, wierszy, bajek muzycznych, rozwiązywania zagadek, krzyżówek itp. Proponowane rozwiązania metodyczne mogą dotyczyć zagadnień związanych np. z: higieną, bezpieczeństwem, racjonalnym żywieniem, uprawianiem sportu, a tym samym mogą być głęboko zanurzone w procesie wychowania zdrowotnego, stanowiącego integralną część wychowania ogólnego. Z kolei podstawowym warunkiem pomyslnego procesu wychowawczego jest zdrowie dziecka.

Jak wiadomo, nawyki związane ze stylem życia kształtują się w dzieciństwie i wczesnej młodości, później trudno podlegają zmianom. Stąd edukacja zdrowotna osiąga swój cel wtedy, gdy nie pozostaje na poziomie wiedzy, ale reguluje zachowania człowieka – wpływa na postawy, system wartości, nawyki. Jeśli zatem nauczyciel przedmiotu będzie twórczo stosował w praktyce edukacyjnej metody aktywne i uczenie się przez doświadczenie, wówczas ma on większą szansę na to, że zainspiruje uczących się do doskonalenia własnego zdrowia.